

子どもたちの学力づくりを通した学校づくりに関する研究

——久保齋と京都市立新林小学校の取り組みを中心に——

Research on school building through children's academic ability building :

Focusing on KUBO Itsuki and the efforts of Kyoto Municipal Shinbayashi Elementary School

深澤 英雄

FUKAZAWA Hideo

(和歌山大学教職大学院非常勤講師)

船越 勝

FUNAGOSHI Masaru

(和歌山大学教育学部教育学教室)

2020年10月19日受理

Abstract

We will take up Hiroshi Kishimoto, an elementary school teacher who has made major theoretical and practical contributions to the educational practice for the formation of basic academic ability after the war, and divide it into five periods from the perspective of life history research. I have clarified the whole picture of my work. In this paper, Kishimoto's closest teacher is to examine what kind of meaning and value this Kishimoto's theory and practice of basic academic ability formation had in the subsequent educational practice and educational movement. At the same time, focusing on Itsuki Kubo, who has been self-forming as a teacher under the influence of an educational culture different from Kishimoto, the educational practice of the time of Kyoto Municipal Shinbayashi Elementary School, when Kubo's practice flourished most. To take up. Then, through the theme of building academic ability, we will try to analyze whether Kubo promoted the school building of Shinbayashi Elementary School as an initiative of the entire faculty and staff group, not as an individual practice.

はじめに

私たちは、これまで戦後の基礎学力形成のための教育実践に大きな理論的・実践的貢献を行った小学校教師の岸本裕史を取り上げ、ライフヒストリー研究の視点から、5期に分けて、岸本の仕事の全体像を明らかにしてきた¹⁾。それは、1970年代に入って、日本の教育政策が能力主義的なものに本格的に転換していくなかで、庶民の子どもに確かな学力を保障するための教育実践の「定型」を確立させ、それを実践論として具体化するための教材と授業のあり方を明らかにするとともに、それを学校における実践に留めるのではなく、家庭塾などを通して、親や地域の取り組みとしても展開した。また、1990年代になって、階層分化がより進行していくなかで、幼児教育の重要性に着目し、より広い階層に向けての学力の取戻しの運動を提起したのである。

ところで、こうした小学校教師岸本裕史のライフヒストリーのプロセスを、彼の研究と実践のベースとなった「学力の基礎をきたえどの子も伸ばす研究会」(旧、学力の基礎をきたえ落ちこぼれをなくす研究会)に結集していた多くの教師が、若手教師も含めて、一緒に体験し、そこから多くのことを学んでいた。それはもちろん、岸本の言ったこと、したことをそのまま

コピーしたということではなく、一人ひとりの教師の個性に照らし合わせ、自らの身体にいわば一つひとつ埋め込みながら学んでいったのである。つまり、岸本の理論と実践は岸本の生きた文脈に根ざしたものであるが、それを彼の生きた時代と生活から切り離し、脱文脈化して取り入れるのではなく、自分の教師としてのこだわりと実践のなかに再文脈化して取り入れた学びであることが重要である。いいかえれば、それは岸本のエピソードになるのではなく、岸本の仕事を創造的に継承し、発展させようとしてきたかどうかなのである。

この研究視点は、我々はこれまで岸本を彼のライフヒストリーに沿っていわば縦に検討を進めてきたのであるが、今回は岸本が共に学び合った研究会の仲間にとどのような理論的・実践的影響を与えたか、いわば横の関係を検討しようとするものである。その際、岸本の理論と実践を最も創造的に継承した人物として、私たちは久保齋に着目した。それは、また後に明らかにするが、久保のライフヒストリーがいわば「内部の外部」、「内なる他者」ともいうべき性格を持っていたがゆえに、学力研にさらなる発展をもたらしたのだと言える。

そこで、本論文では、岸本裕史の継承者の一人であ

る久保齋を取り上げ、彼のライフヒストリー研究の前提作業として、久保の実践が最も花開いた時期である京都市立新林小学校の時代の教育実践を取り上げる。その際、久保は新林小学校での実践を個人の実践としてではなく、学力づくりを通した学校づくりの実践として展開した。学校づくりの実践は、戦後さまざまに追求されてきたが、学力づくりをテーマとした学校づくりは稀有のものだと言ってよい。それゆえ、この論文では、久保が学力づくりを通して、どのように学校づくりを進めたか、いかにしてそれは可能になったかを明らかにしたい。(船越)

I 戦後日本の学校づくりの実践

1. 学校づくりとは

(1) 学校づくりの概念の発展

では、そもそも学校づくりとは何であろうか。それは、どのような意味を持っているのであろうか。そのことを明らかにするために、戦後教育の価値を積極的に継承する立場から、民間教育研究運動も含めて、教育実践研究や教育運動も視野に入れた教育学辞典として定評のある『現代教育学事典』における定義を見てみよう。それは、以下のようなものである²⁾。

すなわち、「学校づくりとは、すべての子どもの発達を保障すべき公教育としての学校を、教職員と父母の協力によって、その本来の目的にかなうよう創造していかうとする実践的課題をいい、職場づくりなどとともに、戦後、教育運動のなかで登場した。戦前においては、学校づくりに相当する言葉として「学校改造」や「学校改革」という用語が使われた。戦後の学校づくりは、戦前の学校改造の実践と理論を土台とし、これを批判的・発展的に継承している。学校づくりは学校現場や校区民(父母・住民)を主体とする学校改革を指し、民主的な教育実践と教育運動の発展の上に成り立つ概念である」というものである。

これを定義1とすると、その特徴は、学校づくりを、①教職員と父母の協力によって、公教育としての学校を本来のあり方にふさわしいものに再創造していくことを意味している目的概念であり、②したがって、民主的な学校を求める教育実践や教育運動に結び付いた概念である、ということである。

しかし、他方で、学校づくりの主体は、教職員や父母が想定され、主体としての子どもという視点は欠落していたといえることができるだろう。

この定義1が1988年のものであるのに対して、その後、学校づくりの定義はどのように変わっていったのであろうか。学校づくりという項目が収録されている辞典や事典は決して多くはない³⁾。そうした状況のなかで、定義1から20年ほど後に刊行された『現代教育のキーワード』では、学校づくりは次のように定義されている⁴⁾。

すなわち、「その目的は、学校を子どもの学習・発達権を実質的に保障する場に創造することである。憲法・教育基本法体制を地に足を付けた目で認識するようになった教師たちは、教育の国家統制が強まるなかで学校と自己が果たしている役割に関心を集中させ、その理念にかなう学校を自主的・民主的につくり変えていくことを「学校づくり」と命名し自らの課題とした」というものである。

定義2の特徴は、①学校を子どもの学習・発達権を保障する場に創造することであり、②憲法・教育基本法体制を基盤に、教育の国家統制の強化に対抗するためのものだ、ということである。また、この定義2は、定義1と同じ著者の執筆であるが、その項目のタイトルが「子ども・父母参加」をうたっていることは注目に値する。ここでは、子どもは明確に学校づくりの主体として位置づけられているのである。この変化が学校づくりをめぐる約20年間の理論と実践の発展を反映するなかで生み出されたものだといえることができる⁵⁾。

以上、学校づくり概念をめぐる議論をまとめると、そのポイントは次のような4点に整理することができるだろう。

- ①教育の国家統制への対抗
- ②子どもの学習・発達権の保障する場づくり
- ③学校を自主的・民主的につくり変える
- ④実践的概念であり、子どもの権利、権利としての教育に自覚的な教師たちの教育実践と教育運動から生まれるとともに、子ども・父母の参加と共同・自治によって実現される。

(2) 学校づくりの二義性

では、このような学校づくりの概念は、新村洋史氏によると、狭義と広義に分けることができるのだという⁶⁾。

第一に、狭義の学校づくりの概念は、「教職員集団づくりを中心に教師等の専門性や同僚関係の質を高める」というものである。つまり、従来の教育学や教育実践の言葉で言うと、教職員主体で行われる職場づくりとおおよそ同様の概念といえることができる。ただ、近年の教師研究や学校組織論の研究の進展を反映して、教師や養護教諭、事務職員、さらにはスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなどの新しく学校に配置されるようになった専門職なども含めて、その専門性のあり方やそれらのメンバーによる職場の同僚性を構築していくことが学校づくりの内容として位置づけられていることが注目される。つまり、近年、中教審答申などで「チーム学校」という視点が強調されているが、狭義の学校づくりは、その担い手の教師などの専門職の職能発達を重要なテーマにしているといえることができる。

第二に、広義の学校づくりの概念は、どうなっているのか。それは、「子ども・父母・住民の学校参加と教職員との共同など利害当事者を含めて学校の民主的組織化を図ること」だとされている。これは、①子ども・父母・地域住民・教職員による四者自治を志向しているとともに、②四者はそれぞれ利害当事者として、予定調和的に共同が成立するものではない、③だからこそ、四者による粘り強い対話と共同の積み重ねを通して、改めて地域の学校を民主的に再組織化を図る、ということが目指されているのだといえる。

2. 戦後教育学における学校論の系譜

(1) 勝田守一の学校論と持田栄一の学校論

では、戦後の教育学研究において、学校論はどのように論じられてきたのであろうか。本校の課題である学校づくりの基本的性格を把握するうえで、これまで学校そのものが教育学においてどのようにとらえられてきたのか、その系譜を簡単に見てみることにしよう。その際着目するのは、教育学者の勝田守一と教育行政学者の持田栄一である⁷⁾。

勝田は、東京大学教育学部の教授を永らく務めるとともに、教育科学研究会の委員長を務めるなど、その研究活動を理論的にリードし、戦後教育学の民主的発展に大きな貢献を果たした人である。勝田の教育学の中核的概念に「教育的価値」の概念があるが、この子どもの発達を掲げた「教育的価値の実現の場」へと学校を創り変えていくことが求められた。しかし、他方で学校は様々な教育政策を通してコントロールを受ける可能性がある。だからこそ、勝田は、学校の〈制度としての自律性〉に定位することを大切にしたのであった。

他方で、持田栄一の学校論はどうか。持田は勝田と同じく東京大学教育学部に所属する教育行政学者であり、勝田と一世代下の研究者であるが、1960年代当時、教育科学研究会「学校部会」などを通して、大きな影響力を持っていた。持田によると、学校とは、個々の教師や子どもがすすめる教育実践としての「教授＝学習過程」と、それをいわゆる人的・物的・運営管理各面において組織し統制し指揮する作用としての「教育管理＝経営過程」からなり、学校はこの2つの過程の交点に成立すると考えた。

こうした構造で学校をとらえる持田の学校論の特質は、児美川孝一郎によると⁸⁾、学校の〈社会的被規定性〉そのものの組み換えをはかろうとするもので、学校づくりとは「教育実践の道すじを基礎としてそれとのかかわりにおいて現実の学校の仕組みを検討し」、「それをくみかえていくための子どもや教師・教育行政関係者・父母・国民の主体的な実践と運動を総称したもの」であり、学校づくり論とは「教育のしごとと仕組みの組織論」であるとした。

このように学校をとらえると、「教育のしごとと仕組みの組織論」をどのようにデザインするかによって、学校づくりは、子ども・保護者・教職員による自主的な取り組みとしての学校づくりと権力的な営みとしての学校づくりという両義性を持たざるを得なくなるといことができる。実際、竹内常一氏は、上からの能力主義政策に対応して、1970年代初頭の「落ちこぼれ問題」が社会問題化したときに、保護者がわが子の学力保障を要求する下からの能力主義を展開したと指摘したが⁹⁾、これはたとえば保護者や子どもも必ずしも下からの参加と共同の学校づくりにコミットメントする訳ではなく、上からの能力主義政策に根ざした学校づくりに回収される可能性もあるということを認識しておかなければならない。

3. 学校づくりの実践の歴史とテーマ性

学校づくりは、憲法・教育基本法体制を基盤にして、子どもの学習・発達権を保障する立場から、本来あるべき学校の姿を創り出す取り組みであるとしたが、「本来あるべき学校」の姿とは、決して一様ではなく、その学校が直面している子どもや地域の課題によって、多様な学校づくりのテーマがありうるし、戦後の学校づくりの実践を振り返ってみても、必然的に多様な姿があった。たとえば、第一に、地域に根ざす学校づくりというテーマである。これは、代表的な実践を上げると、兵庫県の但馬地方にある府中小学校の学校づくりは、典型的な実践だといえることができる。それは、中心となった森垣修氏の実践、府中小学校の教育方針づくり、担い手である教師集団の形成過程、「地域に根ざす社会科教育カリキュラム」の創造、父母・住民の教育参加などの様々な研究課題を豊かに持った学校づくりの実践であった¹⁰⁾。

同時に、奥丹後の地域に根ざす教育実践を背景に持った京都府の川上小学校の学校づくりの実践も、同じように地域に根ざす学校づくりの実践としては欠くことができない。中心となった渋谷忠男氏の実践や彼が理論的・実践的支柱となっている研究団体である地域と教育の会の関わりも含めて、さらなる研究が求められている¹¹⁾。また、戦後新教育のコア・カリキュラムの系譜に位置し、日本生活教育連盟(日生連)につながる上越教師の会の中心メンバーである江口武正氏の学校づくりの実践も重要である。その実践は、今日も、牛や羊などの大型動物の飼育活動なども取り入れた「上越の教育」に引き継がれているものである¹²⁾。

第二に、自治集団を目指す学校づくりというテーマがある。それは、その中心であった家本芳郎氏の著書『行事の創造』(民衆社、1980年)で報告されている横須賀市立池上中学校の合唱などの文化活動を通じた全校集団づくりの実践である¹³⁾。同様に、能重真作氏の『ブリキの勲章』(民衆社、1979年)を典型的な実践と

した足立区の中学校の実践であり¹⁴⁾、村山士郎氏によって、「自治と文化による学校づくり」と名付けられる一連の学校づくりの実践である。さらに、小学校で言えば、服部潔氏を中心とした川口市立仲町小学校の学校づくりの実践も同様の事例として挙げることができよう。

第三に、授業研究を通した学校づくりというテーマがある。これは、代表的には、授業の名人と言われた斎藤喜博氏の群馬県の島学校の学校づくりの実践や境小学校の学校づくりの実践などがある¹⁵⁾。また、1960年代から70年代にかけては、北海道大学・東京大学・名古屋大学・神戸大学・広島大学の5大学の教育方法学研究者が中心になって始まった五大学授業研究を母体とした全国授業研究協議会(全授研)の取り組みがある。その中心的な実践校としては、北海道の津別小学校、広島県の山之内中学校、森小学校、岩手県の杜陵小学校、尾去沢小学校が挙げられよう¹⁶⁾。

第四に、障害を持った子どもの発達保障をめざした学校づくりというテーマがある。その典型的な実践校は、京都府の与謝の海養護学校の学校づくりの実践である。同行は、先に取り上げた川上小学校と同じ奥丹後地方にあり、この奥丹後の地域の教育運動を背景にしている。そして、同校の中心になった青木嗣夫氏が当時新設することになった与謝の海養護学校にまさに設計の段階から取り組んだものである。そして、特に「子どもを学校に合わせるのではなく、子どもにあった学校をつくる」という同校の学校づくりの理念は、養護学校だけでなく、全国の学校に大きな影響を与えた¹⁷⁾。

第五に、学びと集団づくりによる学校づくりというテーマがある。これは、先に取り上げた授業研究を通した学校づくりというテーマを継承するものであるが、同時に、学習集団づくりや学びの共同体など、学びの集団性や共同性に着目し、そのことを視点にして授業づくりを進めていくという学校づくりの志向性が強力に存在しているのである。具体的には、広島大学の吉本均氏の学習集団づくり¹⁸⁾や東京大学の佐藤学氏の学びの共同体¹⁹⁾の取り組みなどである。

最後に、本稿のテーマである学力づくりを通した学校づくりというテーマがある。学力づくりは、戦前以来、また戦後の新教育の時代からの一貫した学校教育の中心的課題であり、だからこそ学力づくりを目的にしていない学校は存在していないといえることができるほど、学力づくりはこれまでも学校づくりの自明の目的であり続けたし、そして多分これからもあり続けるだろう。しかし、この学力づくりを目標にすることの学校教育にとっての自明性がともするとこの取り組みを行政主導の取り組みにしたり、学校レベルでも管理職を中心としたトップダウンの取り組みにしてしまうという傾向をずっと帯びてきた。しかし、学校づくり

が子ども、保護者、地域住民、教職員の四者により対話と共同による下からの取り組みだとしたら、実はこの学力づくりを通した学校づくりというテーマによる実践は、きわめて稀有の取り組みであるということもできる。そうした点で注目したいのは、陰山英男氏を中心とした兵庫県の山口小学校の学校づくりの実践²⁰⁾と久保齋氏を中心とした京都市立新林小学校の学校づくりの実践²¹⁾である。両校を比較してみた場合、山口小学校が比較的へき地の小規模校であるのに対して、新林小学校は都市部の大規模校である。それゆえ、これからの学力づくりを通した学校づくりのあり方を探っていく上では、久保氏の新林小学校の方が普遍性を持っていると考え、事例として取り上げてみたいと考えたのである。

Ⅱ 久保齋の学力づくりの実践

1. 久保の学力づくり像

久保は新林小学校に転動する前の15年間「学力の基礎をきたえどの子も伸ばす研究会」(旧、学力の基礎をきたえ落ちこぼれをなくす研究会)に参加して研究実践をしていた。代表委員であった岸本裕史・藤原義隆の実践や理論に共鳴していた。「学力づくりで学校を変える」で次のように述べている。「読み書き計算を徹底してきたえと、学力の基礎を培うだけでなく、子どもたちの学習意欲と自己肯定感を喚起させ、同時に荒れやキレの問題をも解決できるのではないかという仮説を立てて実践して取り組んできました。それは〈読み・書き・計算〉をきたえることがたんに基礎・基本の技能をつけることにとどまらず、ヒトを人たらしめるのに欠くことのできない営みであると考えていたからです。実際、実践的にはこの仮説が正しいことに確信をもっていました。〈読み・書き・計算〉をきたえていくと、子どもたちは自分に自信をもち、落ちついて授業に臨むようになるのです。」²²⁾

転動した1年目生徒指導主任として、生徒指導の取り組みに「〈読み・書き・計算〉などの学力の基礎をきたえ、一人ひとりの認識力を高める・明るく規律ある学級、学年集団をつくり、そのなかで社会的認識を深めさせ社会道徳を身につけさせる。」の2点を加えた。久保は「生活指導」と「授業をととしての学習指導」を二元的に捉えていない。授業の中でこそ、子どもたちに自己肯定感を味わわせるべきだし、他者との協力や共感、ちがいを認めて人を大切にすることなど市民的道徳を学ばせるべきなのだと一元的に考えた。「授業は、学力を高めるとともに、社会性をも高めていくのです。授業の改善こそが生徒指導だといっても過言ではありません。」²³⁾と言い切っている。

当時、基礎基本を重視して実践する学校のほとんどが、帯タイムで漢字や計算ドリルをやっていたが、新林小学校は、授業の中で基礎基本に取り組んだ。学力

研が中心にすえてきた「習熟」という行為を授業づくりの中核に据えた。理科や社会の授業であっても、毎時間必ず音読をさせる、既習の内容を問うてやりたり、また百マス計算によって、高学年でも一桁のたし算なども含めた四則計算に取り組んだ。「子どもたちが獲得した学力の剥落を防ぎ、学力を定着させるとともに、子どもたちに自己肯定感を味あわせ、新たな学習意欲の喚起をもたらす『習熟』は十の力で百を生み出す宝の山なのです。」²⁴⁾と言う。岸本や学力研の実践の中心としてきた「習熟行為」の多くは帯タイムや授業の最初10分は計算・漢字の練習等という限定したものだった。久保は「授業のなかに違和感なく習熟の課題を位置付け、自己肯定感をもたせると同時に、しっかりとその時間の課題をマスターさせていく授業づくりの力」²⁵⁾と「習熟」を授業としてまとめていこうとした。

久保の「学力づくり」で重要な点は、「学力のつけ方」にある。『「快適な情動のもとに子どもたちをうんときたえてやりたい』そういう思いで実践を続けてきましたが、なにを快適とするのか、きたえるとはどういうことなのか、これはまさに学力のつけ方の問題であり、その教師の教育観、思想性が問われているといっぴよいものです。』²⁶⁾。久保が影響を受けた岸本が学習に取り組む時に重要視した視点が「快適な情動」である。「教室が、こどもにとって居心地がよく、快適な雰囲気であることが、こどもの知的発達にぜひ必要です。己れの成長や発達が、集団の中で認められ、賞められ、励まされるということは、こどもの生きる力をも強めていきます。やる気をふくらませていきます。こどもの知的な発達のエネルギーは情動です。落ちこぼれをなくする上で、快適な情動は根元的な推進力となるのです。」²⁷⁾久保は、「快適な情動」を個人のレベルにとどまらず、広く考えている。「学習能力をのばすときに私がもっとも大切だと思っていることは、子どもに学力の社会性＝『自分に学力がつくことは、自分をゆたかにし、まわりもゆたかにする』ことを体感させることです。いまの学校教育の大きな問題点として、授業における個と個の関係、個と集団との関係のなかで、一人ひとりが学力をつけているのだということを、子どもたちに十分に『刷りこみ』(インプリンティング)できていないところにあると考えているからです。この『刷りこみ』のときにいかに心地よさ(『快適な情動』)を感じさせるかが、のちのちの子どもたちの学力観や授業観、ひいては学校観、社会観をも決定づけるものとなると思われます。」²⁸⁾と述べる。

2. 久保実践のキーワード

(1) <読む>—読解力にかける

ところで、久保は、新林小学校での基礎学力実態調査に「計算力」と共に「読解力」を入れた。計算は集

力に比例した成果が見える。子どもは自己肯定感を高め、教師は実践への自信を回復する。しかし、読解力は、さかのぼり指導をしても計算力ほど明確な効果が表れてこない。久保は、「読解力は、もっとも重要な学習能力の一つです。学習内容を言語化して記憶すること、内言を駆使して論理的思考をすること、教科書などで文字言語から再学習したり、新たな知識や理論を自分のものにすることなど、人間としてもっとも大切な学習能力に大きく関係していることを意味しています。」²⁹⁾と言う。読解力の育成には「1つ目は、音読と漢字。2つ目は、読解技術の習得。3つ目は、論理的思考の涵養。4つ目は読書。」の4つの分野の充実が必要と感じていた。大きな課題がたくさんあり、計算力よりかなり難しい面があるが、それを乗り越え、どの子にも読解力をつけるのが新林小学校の課題と位置付けた。読解力をつけることができれば、落ちこぼれの原因を取り除き、学力回復ができると考えていた。

どうすれば読解力を高めることができるかを模索する中で、重視したのが、説明文の授業だった。「小学校で、国語はいちばん中心的な教科だといえます。どの学年でも他教科と比べ、かなり時間をさいているのに、どうして読解力がつかないのでしょうか。私は、教師の「問い」のあいまいさと「答え」に対するあいまいさが、子どもたちに国語をわけのわからない教科、努力しがいのない教科というイメージを与えていることが大きな要因の一つではないかと思っています。」³⁰⁾と言う。

説明文の授業につぎの方法で取り組んだ。学習する範囲の設問を用意し、板書する。設問はかんたんなものから難しいものまで用意し、板書した発問はそれぞれのノートに書き写させる。その後、教科書で答えの書かれている文を見つけて線を引き、ノートに答えを書く。隣と答え合わせをして、正しい理由を発表できるように準備し、発表交流する。という「発問」「読解」「交流」をセットにした。読解を「逐語的読解」と名付け、まずは「行間を読む」より「行を読む」という文に即した読みを基本とした。読解力こそ学力の要であると捉えた。

(2) <書く>—文章化にかける

学力研では「読む力は学力の上限を規定し、子どもたちののびゆく可能範囲を示し、書く力を学力の下限と規定し、子どもたちの確定範囲を示す」と考えてきた。久保は、「書く力は子どもがどこまで学力を身につけているかを示す指標となります。自分の中でわかっていることを再構築し、万人にわかるように言語化・文章化できるかということです。ある学習内容について、文章にすることができれば、そこまでは子どもの能力になっていると考えることができます。『書く』ことは子どもにとっても指導する教師にとっても忍耐の

いるものです。しかし『書く』ことは忍耐がいるゆえに、子どもを根底から変える力があるのだと考えられるのです。」³¹⁾と言う。

「書く」力をつけるために大切にしていたのがノート指導だ。「1ヶ月で学習規律の確立を100日で子どもをかえる実践を」資料1の2番目に、板書と視写と、ノート指導の徹底があげられている。

板書に設問を書き、写させ、それに対する答えを書かせる。そのあと子どもたちが答えを発表し、意見を交流した、子どもたちの意見や、みんなで見つけた答えを板書し、ノートに写す。自分の答えがまちがっていても消さずに、学習過程がノートに残るようにさせた。授業の最後に「今日学習したこと」を言語化・文章化できる力を育てた。

授業の中で培った書く力を国語だけでなく理科・社会・体育などのレポートや新聞作成にも広げた。

(3)子どもが変わるゆたかな取り組みを

～マット運動～

久保は新林小学校の6年間の勤務のうち、4年6年6年4年6年6年の担任をしている。6年生を「中学校準備のための特別な学年」と考えていた。学校の顔としての6年生が日常的な行動はもちろんの事、児童活動でいきいきやり出すと学校は変わっていく。多様な行事は6年生を輝かせ、子どもたちの学校への帰属感や連帯感を高め、仲間意識をもたせるには、欠かせないことだ。新林小学校でも、1年と6年、2年と5年、3年と4年というペアー学年を作ったり、ペアー学年以外でも異年齢集団の交流、活動を組織した。

一般的に異年齢集団は、「〇〇まつり」や「集団あそび」という内容になりがちだが、新林小では、学習をとおしての交流をめざした。計算力アップ月間で取り組んでいる100マス計算の見学をさせた。6年生が100マス計算に真摯に取り組み、スピードも速いのを他学年が見ることで励みとさせた。

また、中間休みでは、「なわとび」をペアー学年で行った。ペアー学年の上の学年が、なわとびの技を教えた。個人技だけでなく、集団技の長縄なども指導した。久保は自分のクラス実践として、長年体育の授業でマット運動を重視してきた。新林小学校の6年には「側転、立ちブリッジ、倒立」を4月から課題として取り組んでいた。一日十分、「股わり、寝ブリッジ、腹筋、腕立て伏せ」の練習を教師の指導に従って、スモールステップを一段ずつ上がっていくことで、側転やブリッジという技を習得していった。「日々の努力とちょっとした勇気」を持つことで、自分ののびを実感できる取り組みを行った。運動会に向けては、学年全体での組体操に向けて、一人ひとりが側転、ブリッジ、倒立を披露できるようにした。

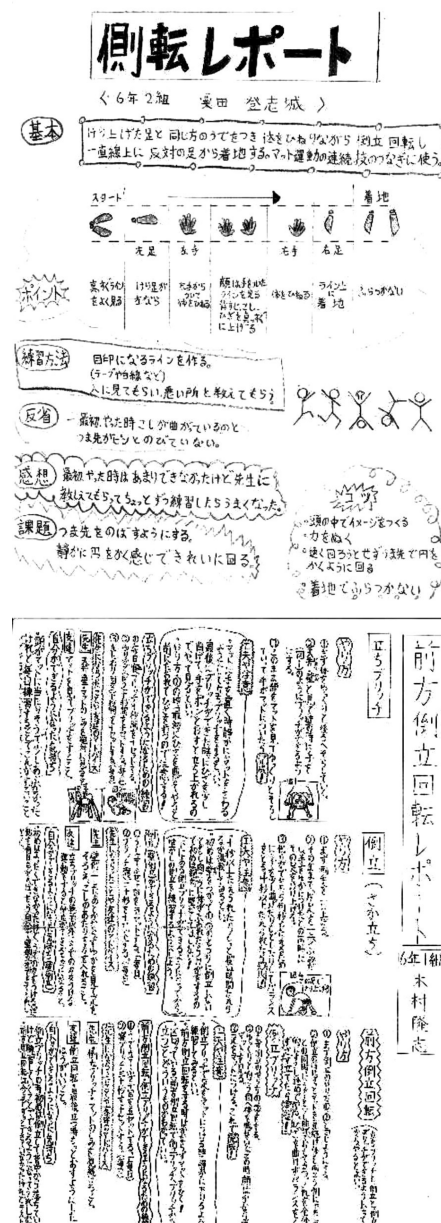
また、6年生は習得した技(立ちブリッジ)をペアー

学年の1年生に教えることも行った。体育は教えてもらったことが明確に分かる。6年生に指導してもらってできるようになったという事実によって、「6年生はすごい」という尊敬の念が生まれた。久保は1年生に

資料3 修学旅行先で立ちブリッジ³²⁾



資料4 側転レポート³³⁾



立ちブリッジを教えることで6年生に自分自身への誇りを芽生えることをねらっていた。

3. 一斉授業の再生を

久保は、新林小学校の実践を行っていた時に全国的に広がっていた、「学力づくり」について、警鐘をならしていた。「文部科学省が『低学力化』批判をかわすために突然もちだした『基礎学力の徹底』は学校現場に『学びのないドリル主義、教育のない訓練主義、子どもたちの実生活な基礎・基本』を猛烈な勢いでびこらせています。」³⁴⁾と述べている。新林の「基礎・基本プロジェクト」は「読み書き計算」の習得をめざしているが、たんなる知識の打ち込みでなく、「読み・書き・計算」の獲得を通じて、子どもたちの脳に将来、人間として生きていくためのプログラムを構築していくことをめざしていた。一人ひとりの子どもに〈読み・書き・計算〉の力、〈話す・聞く〉力、発達段階に応じた論理性と直観力という「学習能力」を高めようとするには、授業を通じてこそ豊かになると考えた。学習能力は、あくまで一人ひとりの子どもに備わった個別の力であるが久保はそれだけは不十分だと感じていた。授業における個と個の関係、個と集団との関係の中で、一人ひとり学力をつけていく、つまり、自分に学力がつくことは自分をゆたかにし、まわりもゆたかにするという学力の社会性が大切だと考えた。

「学校は集団で学ぶところであり、それが最大のメリットです。学びが個別化されたり、一斉授業で子ども交流や学び合いを組織できなければ、学校としてのメリットをまったく生かしていない授業や学校ということになります。一斉授業のなかで、子どもの学習能力を高め学習規律を高め、子どもの能力を最大限に発揮させ、密度濃く交流させる。いまこそ、教師の一斉授業の能力が試されるのです。」³⁵⁾と言う。

2005年3月に久保は『一斉授業の復権』を出版し転勤をした金閣小学校で、「理想の一斉授業」を求めて実践・研究を進めることとなる。(深澤)

Ⅲ 学力づくりを通じた学校づくりの過程

1. 新林小学校の校区の階層性と実践の課題

さて、久保齋を中心とした京都市立新林小学校の学校づくりの特徴を検討するうえでは、学校の存在する校区の特質を見しておく必要がある。なぜなら、学校づくりの実践は、先に指摘したように、地域に根ざし、地域の保護者や住民とともに進めるものだからである。その点で、新林小学校の校区は、洛西ニュータウンとして開発された府営団地が中心を占めている。府営団地などの公営団地が多数を占めているというのは、社会学・教育社会学の社会階層研究が明らかにしてきたように、階層問題を学校が抱え込みやすいということである。具体的には、団地に在住している多数の経済

的困難層とその子どもの教育・子育て問題が生じやすいということである。もちろん、その中心には、低学力を中心とした学力問題も存在する。

同時に、新林小学校の校区には、全国的に有名な大枝の柿・竹などの栽培に関わる少数の古くからこの地域に住んでいる地の住民も存在している。この地域の住民は、経済的には比較的安定している階層が多いということである。

このことは、多数派の府営団地の住民と少数派の地の住民とがどのような学校をつくっていくかという学校づくりのテーマをめぐる紛争状況になりやすいということである。久保が新林小学校で学校づくりの実践を進めていく際には、まず第一に、こうした地域の保護者や住民の教育ニーズをどのようにとらえ、誰と手を結んで学校づくりの実践を進めていくのかがリアルに問われることになるということを意味する。(船越)

2. 学校づくりの経過

(1)久保の小学校教員としてのキャリアとライフヒストリー

こうして久保は、2000年4月1日付で、この新林小学校に着任することになる。

ここで小学校教員としての久保齋のキャリアを簡単に振り返ってみることにしよう。久保は、1949年に京都市に生まれる。いわゆる団塊世代の中核メンバーということになる。久保は、立命館大学文学部、静岡大学農学部をともに中退して、その後、京都教育大学教育学部に入學。哲学を専攻し、卒業する。2つの大学を中退したうえでの京都教育大学への入學ということであるから、若き日の久保は様々な悩みを抱えた、まさに「疾風怒濤」(シュブランガー)の青年期を送っていたことが彷彿される。また、こうしたある種の人生の放浪とも言うべき時期を経た上での教育学部への入學は、教師になることしか考えていなかったという教師のライフヒストリーとは、ずいぶん異なった色合いを抱え込むことになるのではないか。それがまた哲学を専攻したというキャリアデザインともかかわっているように思われる。また、この哲学を専攻したことは、後の久保の教育実践の理論化を図っていく際に、「弁証法」という用語を多用したと言われているように、大きな影響を与えることになる。

京都教育大学を卒業した久保は、京都市内の周縁地区とも言っている八瀬小学校を皮切りに、成逸小学校、朱雀第一小学校、七条第三小学校を経て、先に述べたように、2000年に新林小学校に着任するのである。大学卒業後、既に5校での勤務を経験し、新林小学校は6校目であり、着任した2000年には51歳を迎える訳で、まさに教師として脂がのり切っているときの着任だといえる。なお、この新林小学校への着任

は、京都市内の北東の端の大原に住んでいる久保からすると、京都市内を横断して西の端へ行くという非常に遠方への転勤であり、労働組合運動にも熱心に取り組んでいた久保への不当人事であったことも予想される。

久保はその後2006年に金閣寺小学校に転勤し、葛野小学校を経て、2012年には西院小学校にも勤務することになるが、この時には既に60歳を超えて、再任用による勤務になるので、久保の教員としてのキャリアやライフストーリーという視点から見ても、この新林小学校での実践が久保の教員人生にとっても非常に大きな意味を持っていることは明らかである。

(2)新林小学校の学校づくりの過程

次に、着任以降の新林小学校の学校づくりの過程を凡そまとめると、次のようになる。

2000(H12)年4月1日

久保 新林小学校に着任

池田校長

4年生担任

生徒指導主任「追いかける生徒指導」から「育てる生徒指導」へ

2001(H13)年4月1日

小上嗣徳校長着任

久保6年生担任

2001(H13)年7月12日

基礎基本プロジェクトの設置

夏から秋 NHK取材

2001(H13)年11月17日

NHKスペシャル「学校を変える」放映

2001(H13)年12月

基礎基本プロジェクト 支部自主研究発表会(国語科)実施

2002(H14)年2月22日

平成13年度基礎基本プロジェクト取組説明会

2002(H14)年4月1日

新学習指導要領完全実施(1998年告示)

学校五日制完全実施

久保6年生担任

2002(H14)年11月29日

平成14年度基礎基本学びプロジェクト 支部自主発表会

2003(H15)年4月

久保4年生担任

2003(H15)年11月

学びプロジェクト 支部自主研究発表会(国語科)実施

2004(H16)年4月

久保6年生担任

2004(H16)年10月

支部自主研究発表会(社会科)実施

2005(H17)年4月1日

住田伸良校長着任

久保6年生担任

2005(H17)年11月18日

京都市教育委員会『みやこ学校創生事業』(1年次)「仲間とともに課題解決にむけて主体的に取り組む子—数学的な考え方を高める授業をめざして—」

2006年3月31日

久保 新林小学校を離任し、金閣小学校に転任

2000年4月1日に着任し、2006年3月31日付で離任しているので、6年間勤務したことになる。ということは、久保を中心とした新林小学校の学校づくりの実践は、6年間の取り組みということになる。(船越)

3. 基礎学力実態調査から「基礎・基本プロジェクト」の取り組みへ

学力づくりを学校づくりの基調にした、新林小学校実践は「基礎・基本の充実」「学習規律の確立」「授業改善の取り組み」の3本柱から構成されている。2001年から基礎・基本プロジェクトを立ち上げた。新林小学校の学校づくりにとって、この基礎・基本プロジェクトは決定的な意味を持った。それゆえ、このプロジェクトの取り組みを具体的に見ていくことにしよう。

基礎・基本プロジェクト委員は14人で、久保は主任であった。新林小学校の生徒指導の取り組みの根幹をなす理念は、「基礎・基本の重視」と「荒れ、切れ指導困難」の問題を統一的に捉えるということである。転勤してきた1年目(2000年)に生徒指導主任であった久保は、「追いかける生徒指導」から「育てる生徒指導」への意識変革と実践を行っていた³⁶⁾。

(1)基礎学力実態調査の実施

生徒指導部で指導困難な児童の特徴として、幼稚で学力が低く、認識力が弱いことが出されたが、教師間の主観的な分析でなく、事実に基づく論議ができるように、児童の「基礎学力実態調査」に取り組んだ。京都市の国語教育研究会の読解力実態調査、算数教育研究会の算数診断テストから説明文と計算を取り出してテストを作成した。2000年度は4月、7月、2月、2001年度は4月7月10月2月に4回実施している。説明文は毎回同じものを、計算は数字を変えた。1年生から前学年までの課題をテストする。5年生なら1年から4年の問題を行う。3月には、当該学年の漢字習得数の調査も行った。全校の学力調査を全教職員で共有し、実態調査の結果を個人懇談会で保護者に示して、子どもに何が必要かを話しあった。「はじめに子どもあり

き」である。学力実態が明らかになれば、担任が授業の中で個々の子どもの弱点を克服する取り組みに生かすことができる。久保は、「調査を定期的に行えば、担任が取り組みの成果を確認し励みとすることができると考えていた。」³⁷⁾調査は調査で止まらず、担任の自己評価、子どもたちへの励ましとして活用されていき、教職員の主体的な取組へと転化していった。(深澤)

(2)公開授業の実施

こうした基礎学力実態調査を踏まえた上で、久保は自らが主任をしている生徒指導に関わって、5月と10月の2回、生徒指導研修会として「授業を通しての規律ある学級づくり」の校内公開授業を実施することにした。それは、自らが主張している授業づくりや学校づくりの方向性が単なる言葉だけのことではなく、具体的な実践に裏打ちされていることを示すためであり、そのことをしないことには職場の信頼とヘゲモニーを調達することができないと判断していたのである。だからこそ、特に一回目の5月の公開授業を成功させることができるかどうか、その後の新林小学校の学校づくりがどうなるかを決定的に占うものになったのである。かくして久保は、この公開授業へ向けて、1か月間、〈読み・書き・計算〉〈話す・聞く〉を重点にして、子どもたちを徹底的に鍛え、公開授業は大成功を収める。学力づくりを通した学校づくりという久保の学校改革の方針と、そのリーダーとしてのヘゲモニーを久保が職場で獲得した瞬間であった³⁸⁾。(船越)

(3)「私の授業づくり私案」の公表

久保は、自分が1か月間授業を通しての学習規律づくりとしてやってきたことを「私の授業づくり私案」として公表した。それは、こうした授業改善の取り組みを全校に広げ、学校づくりとして展開していく上では、その取り組みの具体像を全校職員に示す必要があると判断したのであろう。この少し長くなるが、重要な文章なので、引用してみよう³⁹⁾。

- ①学校は勉強するところです。授業中は先生の指示に従いなさい。あそび時間と放課後は君たちの自由にどうぞ。
- ②文房具はえんぴつ二本、赤えんぴつ、定規、消しゴムだけ。他のものは授業中、机の上に出さないこと。
- ③音読は、読点で息を吸い、読点から読点まではひと息で読みます。聞く人に心地よいように、大きさだけでなく、明るい澄んだ声で読みなさい。
- ④先生の発問には、かならず答えを用意すること。手をあげなくても当てます。答えがいないときは、「あとにまわしてください」といいます。かならずあとで当てます。

- ⑤答えがまちがっているのは問題にしません。まちがった答えはみんなをかしこくするからです。
- ⑥先生の発問を聞いたら自分で考え、次の隣の人に聞いてもらい、発言の準備をします。
- ⑦はじめに当たった人が発言し、そのあと司会をします。何人か発言したら、「先生、このような意見が出ましたがいかがですか」と先生に返します。(労をねぎらい、寸評する)
- ⑧発言は一文を短く、接続詞を使って明確に話すこと。みんなで考えているのだから、ひとりじめしただけなら発言を戒めます。
- ⑨授業の最後に、きょう学習したことについて話せるようにしておきなさい。
- ⑩どの教科も、教科書の音読、発問、討論、ノートと指導を徹底します。
- ⑪宿題はB4判のプリント。表は幹事の完璧写しと計算ドリル、裏は授業のノート写しや教科書写しと、きょう学習したことの言語化・文章化です。

以上の11か条からなる私案であるが、これは久保のこれまでの教育実践のエッセンスが集約されているものであるが、まとめるのに長い時間をかけたのではなく、一晩で書き上げたのだという。

また、内容的には、①や②など学習規律に関わるものは、かなり厳しいと感じられるかもしれないが、これはこれまでの新林小学校の子どもたちの学習が地域の階層状況とも相まって、かなり困難を示していたことから、初期指導として学習規律の徹底を図ったのだと思われる。また、③、④、⑥～⑨は求められる授業の基本的スタイルを示して、学習規律としての定着を図りたいのであろう。さらに、⑩や⑪は、久保が考える教科指導や宿題の基本方針を示したものだと言えよう。逆に、①の前半や②と比較して、①の後半の遊び時間と放課後は子どもの自由を尊重することや、斎藤喜博の「〇〇ちゃん式間違い」や「教室はまちがうところだ」の詩を彷彿させるような、⑤の子どもの間違いの積極的位置づけは、久保の子どもの自治権や学習権を尊重する教育思想を示していると言える。

この「私の授業づくり私案」の公表をきっかけにした取り組みによって、新林小学校の取り組みがいよいよ「基礎・基本」「学習規律」「授業改善」の三位一体の取り組みとして本格的に展開していくことになるのである。(船越)

(4)「さかのぼり指導」で、基礎基本の充実をはかる

学力実態調査を基盤に、子どもたちの学力はその学年の取り組みだけでは定着しないと考え学校ぐるみでの「さかのぼり指導」を実施している。「さかのぼり指導」とは、当該学年までの学習課題を基礎から取り組むことである。6年生では、『計算力・100マス計算(加

減徐)・100問わり算(2位÷1位)・実態調査で行った計算の課題の練習』『読解力・1年生2年生の漢字を完璧に書く・すべての教科の音読・読解力さかのぼりプリント・授業での読解力の育成』を実施した。「1年生からの課題を完璧にして卒業するのだ」という大きな目標のもとに6年生は学年で取り組んだ。

当該学年の課題をやりつつ「さかのぼり指導」で学習能力を高めていった。(深澤)

(5)夏休みの生徒指導研修会での模擬授業

久保は、2000年の夏休みに、これまでの学力研での活動で確信を持っていた百マス計算のよさを職場に知ってもらうために、またもや自らが主任をしている生徒指導の研修会と称して、百マス計算の模擬授業を行うことにした⁴⁰⁾。これはいうまでもなく、百マス計算のよさを体験して知ってもらうこととともに、それを越えて、その具体的な指導過程を職員に提示して、全校をあげての百マス計算の取り組みを展開していくことを展望してのことであった。かくして、またもやこの取り組みは大成をおさめ、管理職も頑張ってくれたという。久保の学校づくりを見通した着実な戦略・戦術が光っている。(船越)

(6)計算力アップ月間と「新林っ子」の発行

この夏休みの百マス計算の模擬授業の成功と職員・管理職の理解と信頼を得て、新林小学校では、同年9月、10月は計算力アップ月間として、取り組みを進めていくことになる。学力づくりを通した学校づくりの取り組みが、いよいよ久保個人からまさに学校全体の取り組みへと発展していくことになったのである。

ここで久保はまた自らが主任をしている生徒指導を利用して、生徒指導だより「新林っ子」を発行することにした⁴¹⁾。これは、生徒指導だよりとされているが、他校によくある問題行動の実態報告ではなく、「育てる生徒指導」としての計算力の育成を中心とした基礎・基本の取り組みの紹介である。しかも、計算ができるようになった喜びなど、子どもの百マス計算への肯定的な感想を中心とした作文の紹介なので、まずは子どもたちがこの百マス計算に一層意欲的に取り組むきっかけになるし、職場の教員にとっても、この百マス計算の取り組みの経験交流や意欲喚起にもつながっていく。さらに、何よりも子どもたちの低学力の問題に悩んでいた保護者や地域住民に、この久保が提起してきた計算力アップや「基礎・基本」「学習規律」「授業改善」の三位一体の取り組みの成果を知ってもらい、こうした学校改革の支持者になっていってもらうことを狙っていたことが予想される。あくまでも先の先を見通しての久保の取り組みであった。(船越)

(7)基礎・基本プロジェクトの立ち上げ

以上のような2000年度の取り組みを踏まえた上で、2001年から基礎・基本プロジェクトを立ち上げた。新林小学校の学校づくりにとって、この基礎・基本プロジェクトは決定的な意味を持った。基礎・基本プロジェクト委員は14人で、久保は主任であった。それゆえ、このプロジェクトの取り組みを具体的に見ていくことにしよう。(深澤)

(8)授業を通しての規律ある学級づくり

2001年8月に「基礎・基本100日実践」を提案し9月から取り組みを始めた。学習能力の育成と学習規律の確立を表裏一体のものをして取り上げている特徴がある。(資料1⁴²⁾、資料2⁴³⁾「読み・書き・計算・話す・

資料1

1ヶ月で学習規律の確立を
100日で子どもをかえる実践を
——京都市立新林小学校 基礎・基本100日実践——

※家庭で学習環境の確保と自己肯定感を
※すべての教科・授業で学習能力の育成を 学習規律の確立を

1 すべての教科で音読を
「文章を声に出して読むとき、脳はいちばん活発に働く」音読の必要はここにある。音読は国語だけの課題ではない。算数でも社会でも理科でもすべて文章は音読させる。この習慣が子どもをかえ、授業をかえる。

2 板書の視写 ノート指導の徹底
書くことは子どもにも、指導する教師にも、最も効果がある作業である。子どもがしっかりと板書をノートするようになるとクラスがかわる。板書計画ができていれば教材研究の9割方は完成しており、ゆとりのある授業展開ができる。ノートは学習の記録、進歩を振り返り未来を見据える記録

3 100マス計算10000題
全員を2分台に、3分の2を1分台に
数の概念は人間しかもっていない。筆算計算は脳を鍛える。2分台をきると子どもに誇りを与えてくれる。100マス計算は計算練習に止まらず、子どもの脳を鍛えているのだ。徹底しなければ意味がない。

4 授業中は丁寧語、大人には敬語を
言葉は人間関係を明らかにする。友だちは大切なものだし、教師は指導し養ってくれる大切な人だ。まず教師が言葉をかえ、まわりの子どもが真似

5 私語は禁止 授業は1対1の真剣勝負
私語には必要がある。教師の支持が確かなら、子どもの聞く力が未熟だ。真剣な力は1対1の真剣勝負の中で花開く。教師は授業で子どもに「みんなに話しているのではない。君に話しているのだ」ということを実感させなければならない。これが一斉授業の課題だ。この実践があれば子どもは問題に耐えて自分の考えを用意して授業に臨み、聞く力を養えるであろう。

-45-

資料2

1ヶ月で学習規律の確立を 100日で子どもをかえる実践 —— 9月14日
学習規律の到達度を明らかにした取組を
——新林小学校 基礎・基本100日実践——

※観察やVTRなどを活用し、数回の日で客観的にそれぞれのクラスの到達度を明らかにしよう。到達度によって指導方法や達成の置きかたが変わるので十分な客観性が要求されます。

※現在のステップを達成したものとし、次のステップに進むためには、どのように子どもたちに教える、どのような授業改善が必要なのかを話し合います。

※子どもが板書き、クラスの雰囲気が変わるのには、子どもたちが快活な授業(こころよき)を感じた時です。子どもは変わりがっているのです。子どもは快活な授業の中で進めたいのです。

※教師の態度なくして子どもをかえることはできません。生徒は意見交換とあふれる愛が必要です。

資料

ステップ1
立ち歩きや私語なく授業が受けられる

ステップ2
教師の発問に全員が反応し、素直に指示に従い授業が受けられる

ステップ3
教師の発問に一人一人が答えを用意し友達の意見に反応しながら授業が受けられる

ステップ4
その場その場の学習課題を理解し、教師の発問や友達の意見と響き合った発言ができ、自分の活動についての自己評価ができる

ステップ5
学習課題を持って授業に参加し教師・友達とともに授業をつくることができる。自分の意見・友達の意見を大切に、課題を深める発言ができ、授業づくりについての評価ができる

-47-

聞く」を5つの項目にわけて提案している。担任はクラスづくりに提案を活用して基礎基本の充実と学習規律の確立に取り組みはじめた。5つの項目を自分のクラスの実態に合わせて「目標と具体的な手立て」を記入し、提出し、実践後「実践の総括と課題」を報告した。

久保は2001年度の実践を振り返りこう述べている。「徹底した取り組みで学習規律が一定確立すると加速度的に子どもたちの態度がよくなるが最初の徹底にはかなりの力が必要です。一度曖昧なかたちで実践してしまうと、やり直すには至難の技です。『先生の心構えが違ふ、真剣勝負をかけてはる』そう子どもが体感する取り組みが必要だ。この取り組みで成功したところ、もう1つうまくいかなかったところがでてしまいました。来年度のクラス開きのときまでにそれぞれが総括し、教師自身の技として研鑽を重ねておかねばなりません。」⁴⁴⁾

(9)授業改善の取り組み

「授業を改善する」ことについては、合意はしやすいが、具体的に授業の中で何が課題になり、どう改善されるものなのか、イメージは共有できにくい。久保は、新林小学校に転勤してきた1年目に100マス計算の模擬授業を先生方を見学に見立てて行っていた。2年目の夏の研修会では、6年生社会科の「武士と農民のくらし」（鎌倉時代）で模擬授業を実施した。

「教科書を音読し、学習したい内容を発表させ、教師からの設問を板書し、子どもたちはまず自分で教科書を読んで考え、つぎにお隣さんに聞いてもらって発言準備をし、最後に交流する」すべての教科で〈読み・書き〉〈話す・聞く〉の学習能力を高めていこうというねらいをもって模擬授業を行っていた。授業は「教師の授業構成能力」と「子どもたちの学習能力」から成り立っていると久保は考えている。一般的な校内研修における授業研究のほとんどは、「単元のねらいが達成できたか。そのために教師はどのようにくふうしたか」という課題になる。新林小学校で目指した授業は、授業構成に奇抜なことを考えたりせず、もっともオーソドックスなかたちで教科の授業を行い、「子どもたちの学習能力を高める」視点の授業づくりである。

授業改善のためには、教師一人ひとりが自分で自分の改善に取り組まなければ意味がないが、全クラスにおいて同時進行で行われなければならない。そのために、ビデオの活用が考えられた。教師の視点と子どもの視点の両方を同時に撮影し見るために「ツインビデオ」という方法を考案した。教師の前と後ろに一台ずつビデオカメラを置き撮影する。研究会では2つのビデオで教師の授業と子どもの様子を見ながら、授業者が場面の説明や自分の実践を話すというやり方だ。検討会での話し合う内容は2点。1つ目は、各クラス

の学習規律の到達段階を担当だけでなく、複数の目、学年で確認することで、意識して授業改善を臨めているかどうか。2点目は、「理想の授業」をめざしビデオを見て自分の授業の課題を見つけ、実際の授業にどう反映する改善するのかという点にあったのである。（深澤）

4. 教師の成長・研修と若手教師

学校づくりの過程は、同時に、狭義で言う教職員集団づくりの過程であるが、この教職員集団づくりを進めていくためには、一人ひとりの教師としての専門性の向上を中心とした成長を図っていく必要がある。だから、自主的・民主的な学校づくりの実践は、必然的に教師の自主的な研修も活発になるのであった。

久保は、2001年の夏の研修で100マス計算の模擬授業を研修で行っている。先生方に実際に取り組む子どもの立場になって体験してもらい、取り組み意義を理解してもらおうとした。まずは実際に自分が「やって見せた」。研修会では模擬授業の感想交流と9月から「計算力アップ月間」として取り組むことを決定した。

計算力アップ月間の取り組みが進み始めたころ、各クラスで実践した結果を先生方と話し合っているときに久保は気づいた点があった。「100マス計算はその簡便性、網羅性、評価の明確さにおいて優れた教材ですが、指導者のしかたによって、効果がかなりちがってきます。たとえば、100マス計算をただ『計算力をつける手立て』としか理解していないと『計算力がついた』というだけにその成果はとどまってしまう。しかし、『100マス計算で計算力をきたえることで、子どもの脳のキャパシティーを高め、子どもたちの学習意欲、自己肯定感、自己抑制力をも高められるのだ』というところまで理解して真剣に指導していくと、かならず子どもたちの態度や学級の雰囲気が変わり、学習規律が高まってくるのです。」⁴⁵⁾と書いている。

100マス計算というやり方1つだけでも、全校あげての取り組みをするのは大変である。100マス計算の方法を共通理解するだけでも時間と労力を必要としたが、百マス計算の精神の理解となるとかなり骨が折れたようだ。

2001年11月16日に新林小学校の取り組みがNHKスペシャルで放映された。⁴⁶⁾2学期から全校で取り組んでいる「100マス計算」指導をしているT教諭の様子が紹介された。「子どもの視線を集めることができません。」「100マス計算に意欲を示そうとしません。」とナレーションがあり、子どもの姿が撮影されていた。そこに久保が、T教諭のクラスに100マス計算指導に入った。久保は子ども達に語りかけた、「100マス計算なんてやっているか。分かっているか。かしこくなるためや。かしこくなるためには何がいるか。1つ目は、一生懸命にすることです。一生懸命していると集中力が

ついて、かしこくなる。2つ目は、今日の目標タイムを5分3秒と決めたなら、1秒速くなると1秒分『のうみそ』がよくなるんだよ。よーい。どん。」と100マス計算をする姿が映った。「なぜ、時間をはかるかを子ども達に理解させた。態度が一変した。」とナレーションが流れた。全員が終わった後に、タイムが伸びた子をその場に立たせて、「自分に拍手。周りの人に拍手」とタイムが速くなった子を褒めた。

模擬授業で100マス計算を「やってみせた」後に、研修で100マス計算のやり方を見せて説明しただけは、理解できない場合がある。9月から全員の先生に「させてみる」を実践したが、指導者によってばらつきが出た。T教諭には、久保が実際のクラスの子どもに指導する場面を「やってみせる」「説明する」という行為を再度行っていた。NHKスペシャルでは、T教諭の算数の授業参観をし、授業の改善を促し、次に久保がT教諭のクラスで授業をし、再度T教諭の授業を参観するという映像が流れた。「させてみる」「やってみせる」「説明する」そして「させてみる」というサイクルである。2回目の授業で「T先生は進め方を変えることにしました」とナレーションの声。これまでのワークシート中心の授業から久保に学んだ授業の進め方をとっていた。授業の様子が映ったあと、「子どもたちは、学ぶ強い意欲を示しました。」と解説が入り、子どもたちはインタビューに答えて、「いつもよりおもしろい」「ぼくたちに、えらくなってほしいという感じがした」と言っていた。久保は、授業後T教諭と子供達の変容を認め、励ましている。

久保は『声も小さくかよわい女の先生が、自分の背を優に超える子どもたちをじつによくまとめ、すぐれた実践をされているかと思うと、大きな図体をしたこわそうな男の先生が子どもになめられ、何回やっても学級崩壊寸前の実践しか繰り返せないこともあります。私はこれを、教師としての『才覚』の問題だととらえています。これはたんに教育技術の優劣ではなく、もっとその人の深いところにある能力だと思います。この才覚のある人は一度コツをつかむと自分でどんどん展開してすばらしいクラスをつくっていきます。たとえば、さまざまな研究会は人の実践を聞いて刺激を受け、自分の実践の考え方ややり方を再構築していく場だと思いますが、どうも才覚のない人は、『その方法、ぜひ教えてください』『勉強になりました』などといっている、要するに『人の実践を聞いてそれを学んだだけ』『ハウツーをいっぱい集めているだけ』の人が多いように思います。才覚は、きっとその教師のいままでの人生すべてから成り立っているのだと思います。それでは、才覚のない私はもうだめなのか、といえませんがそんなことはありません。才覚のある教師の子ども扱いにふれることによって、自分のなかにある才覚を活性化し、再構築しようとするからこそ、才覚の源に

なるからです。』⁴⁷⁾と述べている。

こうした教師の成長のドラマが、新林小学校の学校づくりの過程には、数多く生まれていたのである。(深澤)

5. 学校づくりの発展段階と特質

(1)新林小学校の学校づくりの発展段階

以上、久保を中心とした新林小学校の学校づくりの過程やその実践的な特質を見てきたのであるが、久保が関わった新林小学校の学校づくりの発展段階は、どのようにとらえることができるだろうか。いいかえれば、学校づくりの時期区分をどうするのかという問題である。

私たちは、新林小学校の学校づくりの発展段階を次のような4段階で理解することができると考えている。

1期	2000年度	準備期
2期	2001～2002年度	成立期
3期	2003～2005年度	拡充期
4期	2006年度	終末期

順を追って説明していこう。

まず1期は、2000年度のみであり、学校づくりの準備期とした。それは、階層問題を背景にして、落ち着いた子ども状況に対して、池田校長の要請で担当した生徒指導主任であるが、与えられた校務分掌をうまく活用して、「追いかける生徒指導」から「育てる生徒指導」への転換を追求し、子ども主体の子ども観を学校全体に広げるとともに、子どもの落ち着きを生み出すなかで、職場の教員の久保に対する信頼を得ることに成功したのである。学力づくりを中心とした本格的な学校づくりの実践を展開していく準備が整ったと言っているだろう。

2期は、2001年度から2002年度の2年間で、新林小学校の学校づくりの実践の基本的な構図、すなわち、「基礎・基本の充実」「学習規律の確立」「授業改善の取り組み」の3本柱が確立したので、成立期とした。これが可能になったのは、小上嗣徳校長が着任し、校長との信頼関係を構築するとともに、それをもとに、校内組織として、基礎基本プロジェクトを発足させ、久保が主任となった。名実ともに、久保を中心として学校づくりを進める組織体制が確立したのであり、その活動の下で学校づくりの成立期が創り出されたのである。

3期は、2003年度から2004年度の2年間で、学校づくりの拡充期とした。それは、基礎基本プロジェクト2002年度に発展させられた学びプロジェクトによって確立した新林小学校の取り組みが、たとえば、公開研究会の教科が国語科や社会科になっているように、基礎基本の取り組みだけでなく、他の教科へと発展し、拡充されていったのである。

4期は、2005年度だけで、学校づくりの終末期とし

た。これは、新しく住田伸良校長が京都市教育委員会から着任し、上からの取り組みが増えていったからである。それは、これまでの公開研究会が自主的な取り組みという性格が強かったのに対して、2005年度からは京都市教育委員会が行っている『みやこ学校創生事業』という枠に位置付けられ、学校の下からの取り組みという性格が後退したのである。学校づくりとは、あくまで子ども・保護者・地域住民・教員の4者による下からの自主的・民主的取り組みであり、教育運動の一環だというとらえ方からすれば、学校づくりの変質が進み始めたといえることができる。まさに新林小学校の学校づくり潰しが始まったということもできるだろう。

久保は、この年度をもって、新林小学校から転勤することになるのであるが、この新林小学校の学校づくりの開始の段階から中心となっていた久保の退場は、新林小学校の学校づくりの終末を決定づけることになったのである。

(2)新林小学校の学校づくりの特質

最後に、これまで見てきた京都市立新林小学校の学校づくりの特質がどこになるのかをまとめてみよう。

第一は、どんな子どもも伸びるし、変わるということ。子ども観に基づく学校づくりだということである。新林小学校は、最初にも指摘したように、地域的には所得格差やそれを背景にした教育格差が色濃く存在している状況があり、いわば子どもたちは教育差別のなかを生活している状況でもあった。しかし、久保は「追いかける生徒指導」から「育てる生徒指導」への転換や、基礎基本プロジェクトの取り組みに見られるように、すべての子どもの発達可能性への深い信頼をもとに取り組みがすすめられていた。だからこそ、洛西ニュータウンの保護者も、久保たちの取り組みを支持したのであり、協力も惜しまなかった。

これは、久保が所属している学力研の理念や教育実践の方法論がバックにあったから可能になったといえることができるが、ただそれだけではなく、最初に検討した勝田守一の学校論に代表される戦後民主教育の教育的価値論への深い洞察が久保たちにはあったからではないかと考える。

第二に、2年目からの基礎基本プロジェクトを起点とした学校づくりの取り組みであるが、久保の一貫した校務分掌を大切に、その組織的なポジションからの取り組みを展開するという姿勢である。とりわけ、基礎基本プロジェクトという組織を新たに立ち上げることに成功したことによって、学力づくりを通した学校づくりというテーマに迫る舞台装置を久保は手に入れることができたのである。これは、先に見た戦後の学校論で言うと、持田栄一のいう「教育のしごとと仕組みの組織論」を創り出し得たことが新林小学校の学

校づくりの成功のポイントだったといえることができるだろう。

だとするのであれば、新林小学校の学校づくりは、勝田守一の教育的価値論という理念と持田栄一の学校の管理・運営への参加を軸とした組織論を統合した取り組みになっていたといえることができるかもしれない。

そして、第三に、こうした戦後の学校づくりの実践のなかでも多くの誇るべき成果のある新林小学校の学校づくりであるが、同時に、久保という中心人物が転勤するなかで急速に終わりを迎えることになったのはなぜかという問題が残る。中心人物がいなくなると学校づくりの実践ががらりと変わるの、校長中心の学校づくりで校長の転勤・退任があった時などはっきりしている。もし学校づくりの実践が引き続き行われるのだとしたら、それは①学校づくりの理念やこれまでの成果について職場で評価され、共有されている、②中心人物が転勤しても、常に新しいリーダーが生み出されている、③管理職との協力関係、④保護者や地域住民が支持しているなどが考えられるが、新林小学校の場合、どうだったのであろうか。①については、基礎基本の調査は久保が転勤したあとも新林小学校で継続された。②においては、新林に勤務し基礎基本の取り組みを経験した教師が転勤した学校で、新林で行われていた基礎基本調査などの実践が行われた。新林小学校の学校づくりは潰されたが教師の学びが違う場で花開いた。

ただ、こうした4つの視点から学校づくりの継続可能性を図るにしても、4つの視点のウェイトは同じなのかとか、③の視点でいえば、現代の学校をめぐる行政―学校の権力関係を見ない議論だという批判とかが出される可能性もある。引き続き久保のライフヒストリー研究の視点から、この問題にもアプローチしていきたい。(船越)

注

- 1) 船越勝・深澤英雄「岸本裕史のライフヒストリー研究 (I)―基礎学力形成の教育実践の「定型」の成立過程を中心に―」『和歌山大学教育学部紀要―教育科学―』第68集第2巻、2018年、87～100頁、深澤英雄・船越勝「岸本裕史のライフヒストリー研究(II)―「見える学力見えない学力」という枠組みのライフヒストリー上の位置―」『和歌山大学教育学部紀要―教育科学―』第69集、2019年、105～114頁、深澤英雄・船越勝「岸本裕史のライフヒストリー研究(III)―幼児教育と「見えない学力」の模索―」『和歌山大学教育学部紀要―教育科学―』第70集、97～108頁、2020年
- 2) 新村洋史「学校づくりとは何か」『現代教育学事典』労働旬報社、1988年、109頁。
- 3) 教育学分野での最も大部な事典は、『新教育学大事典』(全8巻)と『新版現代学校教育大事典』(全7巻)であるが、どちらにも学校づくりという項目は収録されていない。
- 4) 新村洋史「学校づくり―子ども・父母参加と共同・自治の学校へ―」教育科学研究会編『現代教育のキーワード』大

- 月書店、2006年、198頁。
- 5) 子どもを主体とした学校づくりの実践については、教育科学研究会学校部会編『子ども観の転換と学校づくり』国土社、1995年参照。
 - 6) 新村洋史「学校づくりー子ども・父母参加と共同・自治の学校へー」、198頁参照。
 - 7) 児美川孝一郎「戦後学校論の到達点と課題ー〈制度としての学校〉認識を中心にー」堀尾輝久・奥平康照他編『講座学校1 学校とはなにか』柏書房、1995年、61～96頁参照。なお、持田の学校論の代表的な著作については、持田栄一著『教育管理』国土社、1959年、同『学校づくりー教育のしごととは何かー』三一書房、1963年参照。
 - 8) 児美川孝一郎「戦後学校論の到達点と課題ー〈制度としての学校〉認識を中心にー」、79～92頁参照。
 - 9) 竹内常一著『日本の学校の行方』太郎次郎社、1993年、及び同『学校の条件ー学校を参加と学習と自治の場にー』青木書店、1994年参照。竹内は、これらのなかで、子どもの権利条約からの学校論を展開している。
 - 10) 村山士郎・久富善之・佐貫浩編著『シリーズ学校の再生①学校の再生ー兵庫県府中小学校に学ぶー』労働旬報社、1985年、神戸大学教育学部斎藤研究室・土屋研究室著『子育てと教育を地域に根ざしてー府中小の教育実践に学ぶー』私家版、1984年参照
 - 11) 渋谷忠男著『地いきからの目ー奥丹後の社会科教育ー』地歴社、1978年、同『学校は地域に何ができるか』農文協、1988年。
 - 12) 江口武正著『村の5年生』新評論、同『村に生きる学級経営』明治図書、同『地域に生きる学校』明治図書、1978年
 - 13) 家本芳郎『行事の創造』民衆社1980年。その実践は、全国生活指導研究協議会(全生研)の中心的な実践として高く評価された。
 - 14) 能重真作著『ブリキの勲章』民衆社、1979年参照。
 - 15) 斎藤喜博著『学校づくりの記』国土社、1958年参照。
 - 16) 木原健太郎著『キーワードで綴る授業研究論争史』明治図書、1992年参照。
 - 17) 青木嗣夫編著『僕、学校へ行くんやでー与謝の海養護学校の実践ー』鳩の森書房、1972年、及び青木嗣夫・松本宏・藤井進著『育ちあう子どもたちー京都・与謝の海の理論と実践ー』ミネルヴァ書房、1973年参照。
 - 18) 吉本均氏及びその学習集団づくりの理論と実践については、たくさんの著作が出版されているが、さしあたり吉本均編『学習集団づくり』全4巻(明治図書、1971年)などを参照されたい。
 - 19) 佐藤学著『カリキュラムの批評ー公共性の再構築へー』世織書房、1996年、同著『学びの快楽ーダイアログへー』世織書房などを参照のこと。
 - 20) 陰山英男著『本当の学力をつける本』文藝春秋、2002年、及び朝来町立山口小学校著『山口小学校の取り組みー読み書き計算ー』私家版、2000年参照。
 - 21) 久保齋著『学力づくりで学校を変える』子どもの未来社、2002年、同著『学力づくりで子どもが変わるー学習能力を育てる授業づくりー』子どもの未来社、2002年、同著『一斉授業の復権』子どもの未来社、2003年、同編『先生のための学校ークラスづくり・授業づくり教室ー』小学館、2010年等多数出版されている。
なお、久保が勤務していたころの新林小学校の資料については、京都市立新林小学校著『基礎基本プロジェクト平成13年度』私家版、2002年、同著『基礎基本学びプロジェクト平成14年度』私家版、2003年、同著『平成17年度京都市教育委員会『みやこ学校創生事業』(1年次)仲間とともに課題解決にむけて主体的に取り組むー数学的な考え方を高める授業をめざしてー』私家版、2005年、がある。
また、久保が新林小学校の基礎基本の取り組みを進めるにあたってテスト作成の参考にしたもの、京都市国語教育研究会著『平成13年度読解能力実態調査』がある。
 - 22) 久保齋著『学力づくりで学校を変える』子どもの未来社2002年、1頁。
 - 23) 前出『学力づくりで学校を変える』、13頁。
 - 24) 久保齋『学力づくりで子どもが変わる』子どもの未来社2002年、18頁。
 - 25) 前出『学力づくりで子どもが変わる』、19頁。
 - 26) 前出『学力づくりで子どもが変わる』、7頁。
 - 27) 岸本裕史著『すべてのこどもに確かな学力を』部落問題研究所、1982年、18頁。
 - 28) 前出『学力づくりで子どもが変わる』、58頁。
 - 29) 前出『学力づくりで子どもが変わる』、62頁。
 - 30) 前出『学力づくりで子どもが変わる』、68頁。
 - 31) 京都市立新林小学校著『基礎基本 学びプロジェクト平成14年度』私家版、48頁。
 - 32) 久保齋氏より提供。
 - 33) 同上。
 - 34) 久保齋著『一斉授業の復権』、子どもの未来社 2005年、19頁。
 - 35) 前出『学力づくりで子どもが変わる』、58～59頁。
 - 36) 前出『学力づくりで学校を変える』11頁。
 - 37) 前出『学力づくりで学校を変える』18頁。
 - 38) 『学力づくりで学校を変える』23～28頁参照。
 - 39) 『学力づくりで学校を変える』28頁。
 - 40) 『学力づくりで学校を変える』38～44頁参照。
 - 41) 『学力づくりで学校を変える』45～48頁参照。
 - 42) 京都市立新林小学校著『基礎基本 学びプロジェクト平成14年度』45頁。
 - 43) 同上、47頁。
 - 44) 京都市立新林小学校著『基礎基本プロジェクト』、46頁。
 - 45) 学力研編『100マス計算ABC』2004年、97頁。
 - 46) NHKスペシャル「学校を変える1ー問われる教師の力」2001年11月17日放映。
 - 47) 前出『学力づくりで学校を変える』、169～170頁。